

# La Escuela Normal de Preceptoras del Sur. Inicios de la formación de “maestras de primeras letras” en contexto regional: Chile en el siglo XIX<sup>1</sup>

The Normal School of Preceptors of the South. Beginnings of the training of “teachers of first letters” in a regional context: Chile in the 19<sup>th</sup> century

Omar Turra-Díaz<sup>2</sup>

oturra@ubiobio.cl

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5000-2336>

---

**Resumen:** El artículo estudia la institucionalización de la formación del profesorado en el país, en un contexto de expansión de la instrucción primaria pública durante la segunda mitad del siglo XIX. Su propósito es exponer las características histórico-educativas de la Escuela Normal de Preceptoras del Sur, como primera institución formadora de docentes establecida en regiones, específicamente en la ciudad de Chillán, provincia de Ñuble a la época. Queda establecido en el estudio el carácter pionero de esta institución normalista, tanto por los avances en su plan formativo como por ser iniciadora de la profesionalización docente en perspectiva regional.

**Palabras claves:** Profesorado; Preceptoras; Escuela Normal; Instrucción primaria.

**Abstract:** This article studies the establishment of teacher training in the country, in a context of expansion of public primary education during the second half of the 19th century. Its aim is to present historical-educational characteristics of the Normal School of Preceptors of the South as the first teacher training institution established in regions, particularly in Chillan, province of *Ñuble* at the time. The pioneering character of this institution is established in the study, both due to the progress in its training program and to being the initiator of the teacher's professionalization in a regional perspective.

**Keywords:** Teachers; Preceptors; Normal School; Primary education.

---

<sup>1</sup> Este artículo presenta resultados del Proyecto DIUBB 181723 1/R “Rastreado los orígenes de la formación de profesores en Ñuble. Las Escuelas Normales en Chillán del siglo XIX” y DIUBB CI 195623/VC. “Profesorado: Políticas de formación y praxis profesional (PROFOP)”.

<sup>2</sup> Facultad de Educación y Humanidades, Universidad del Bío-Bío, Chile. Campus La Castilla, Avenida Brasil 1180, Chillán, Chile.

## Orígenes de la profesionalización del preceptorado

En Chile la preocupación por el desarrollo de la instrucción pública planteó, tempranamente, la necesidad de crear instituciones especializadas en la formación de educadores de enseñanza primaria o “maestros/as de primeras letras”, como se les denominaba en la centuria decimonónica. Sus inicios se remontan a la década del 40' del siglo XIX, cuando un conjunto de condiciones políticas y socioeducativas permitieron la fundación y apertura de la Escuela Normal de Preceptores en 1842 y de Preceptoras en 1854, ambos establecimientos localizados en Santiago, la capital de la república.

Los informes de Visitadores de escuelas testimoniaban la precariedad de la enseñanza y condiciones de desempeño del preceptorado de la época, los que en su gran mayoría carecían de preparación formal y, particularmente en regiones, desarrollaban labores educativas en un contexto de necesidades materiales y demandas por una formación institucionalizada (Turra-Díaz y Torres, 2017). Por entonces, el oficio docente era desempeñado mayoritariamente por legos, personas que por diversas motivaciones se dedicaban a la enseñanza, pero que carecían de una formación especializada en métodos pedagógicos. En general, eran miembros de la comunidad circundante a la escuela, que habían cursado estudios elementales y al dedicarse a la enseñanza aseguraban un sueldo estatal que, si bien era precario, se recibía con cierta regularidad.

Con la promulgación de la Ley de Instrucción Primaria de 1860, el Estado garantizó la gratuidad de su enseñanza y la extensión de la instrucción pública primaria a la totalidad del territorio nacional. Aquello generó el aumento de la matrícula y número de escuelas a lo largo del país, lo que vino a profundizar la demanda por la disponibilidad de maestros y maestras con preparación especializada para el trabajo docente. La misma ley ordenó que se abrieran nuevas Escuelas Normales para asegurar un preceptorado idóneo, pero mientras se avanzaba en su formación, se permitía “nombrar a postulantes que acrediten sus conocimientos mediante exámenes universitarios, certificados del colegio en que estudiaron, y buena vida y costumbres, gracias a testimonio de dos personas” (Labarca, 1939, p. 149).

La ley de 1860 posee una importante incidencia en el proceso de configuración del oficio docente, en tanto

concibió al preceptorado como un cuerpo de funcionarios de carácter estatal y, al promover su formación en instituciones especializadas, como lo eran las Escuelas Normales, impulsó lo que se ha denominado como la “primera profesionalización” del profesorado chileno (Núñez, 2007). También, desde sus preceptos se estableció una formación normalista sin mayor discriminación entre preceptoras y preceptores, salvo distinciones culturales y estereotipos de la época, avanzando hacia un plan formativo de similar nivel (Egaña, Salinas y Núñez, 2000). Más aún, estos mismos autores plantean que el creciente aumento de la cobertura escolar y la escasez de normalistas titulados fue configurando una característica distintiva del trabajo docente decimonónico, como fue la paulatina feminización del preceptorado primario. A través de la figura de la ayudantía, las mujeres se incorporaron al servicio de instrucción primaria, alcanzando una alta proporción, cerca del 80%, hacia fines del siglo XIX (Núñez, 2007, p. 153).

La política educativa estatal que impulsó la instrucción primaria popular, si bien se focalizó inicialmente en los niños, ya desde la década del 50' del siglo XIX se extendió decididamente hacia las niñas pobres, surgiendo, específicamente, las escuelas para niñas. Para educar en estos centros escolares se requirió la presencia de preceptoras femeninas, pues a la época no resultaba aceptable la formación de niñas por preceptores varones.<sup>3</sup> También, la conformación de escuelas elementales mixtas que se establecían en los campos y pequeñas localidades demandaba el ejercicio docente de preceptoras, en consideración a la presencia de niños y niñas en estas aulas escolares, quedando estatuido por ley de 1881 que “las escuelas mistas serán siempre dirigidas por mujeres, a las cuales se abonará, además del sueldo que corresponde al empleo, una gratificación de cinco pesos mensuales” (Ponce, 1890, p. 111).

Con la expansión de la instrucción primaria femenina en el país, las mujeres se incorporaron crecientemente al ejercicio de la enseñanza elemental, pero lo hacían desde la ayudantía a un preceptor varón o como preceptoras interinas<sup>4</sup>, por lo que su formación especializada en una institución normalista alcanzó consenso entre educacionistas y políticos de la época, iniciándose un proceso de institucionalización de la formación del profesorado en el país, en una etapa primigenia de su profesionalización.

En un contexto de expansión de la instrucción primaria chilena y de interés por institucionalizar la formación del preceptorado, el presente estudio tiene como objetivo exponer las características histórico-educativas de la Escuela Normal de Preceptoras del Sur, como primera

<sup>3</sup> Aquello ya había sido establecido en el “Reglamento para maestros de primeras letras” de 1813, cuando disponía en su artículo 16 que “En ninguna escuela se enseñarán niños de ámbos sexos. Las maestras solo admitirán mujeres, i los maestros varones” (Ponce, 1890, p. 412).

<sup>4</sup> Se denominaban preceptores interinos, en el siglo XIX, a aquellos educadores y educadoras que realizaban docencia sin haber rendido examen que los habilitara de acuerdo a las exigencias y disposiciones de una Escuela Normal.

institución formadora de docentes establecida en regiones, durante la década del '70 del siglo XIX, específicamente en la ciudad de Chillán, provincia de Ñuble a la época.

El estudio se realizó en base a una metodología de carácter histórico, cuyo desarrollo se organizó en dos fases principales: la heurística, por la cual se seleccionaron y agruparon las fuentes documentales de época, siendo algunos reglamentos y decretos educativos estatales, además de obras histórico-educativas publicadas por educacionistas chilenos, los documentos principales que aportaron información al estudio; la hermenéutica, comprendida como la fase de construcción de sentido en base a procesos interpretativos realizados desde el propósito del estudio y con soporte en las fuentes consultadas.

La información de las fuentes disponibles y utilizadas permite postular el carácter pionero y singular de esta institución normalista, tanto por lo avanzado de su plan formativo como por ser la iniciadora de la profesionalización docente en perspectiva regional. También, su instalación en este espacio urbano regional y fronterizo puede representarse como de orden estratégico para la expansión educativa y “civilizadora” hacia los territorios del sur de la república.

## Instrucción pública y feminización del oficio docente

En Chile, como en Hispanoamérica, la instrucción pública desempeñó un rol relevante en el propósito de conformar sociedades modernas (Acevedo, 2015; Sánchez, 2000). Desde las primeras décadas del siglo XIX, las

elites gobernantes impulsaron la creación de un sistema de instrucción pública que convirtiera a sus habitantes en ciudadanos, es decir, en individuos con capacidad de comprender las reglas básicas de la sociedad republicana y de actuar bajo el imperio de la ley. Aquello era una condición fundamental del proyecto político e institucional ilustrado por lo que el proceso de organización y consolidación del estado nacional demandaba, como tarea prioritaria, la educación del pueblo.

En este proceso modernizador, la escuela se instituyó como una institución privilegiada para la configuración de las subjetividades proyectadas, en tanto le correspondía difundir una de las cualidades más relevantes de la ciudadanía: las habilidades para la lectura y escritura. Pero *más allá* de la preparación en las primeras letras, desde la escuela también se forjó la ideología de la ciudadanía nacional, entendida como la adquisición de una conciencia de pertenencia común a un Estado-Nación, a través de la enseñanza de los próceres y proezas patrias, así como de los símbolos y virtudes que la caracterizaban (Turra-Díaz, Catriquir y Valdés, 2017).

Por consiguiente, toda aspiración que involucrase la conformación de una república de ciudadanos ilustrados —entiéndase, habilitados en la lectura, escritura, en el cálculo aritmético y *obediencia de las leyes*— encontraba en el desarrollo de la instrucción pública el albor de sus posibilidades. Aunque la propuesta educativa, desde el principio, adquirió un carácter segmentado, al establecerse un sistema de enseñanza diferenciado en dos ámbitos específicos: la instrucción primaria o elemental dirigida a los sectores populares del país y la instrucción secundaria y superior, a la que accedían los grupos dirigentes (Ze-

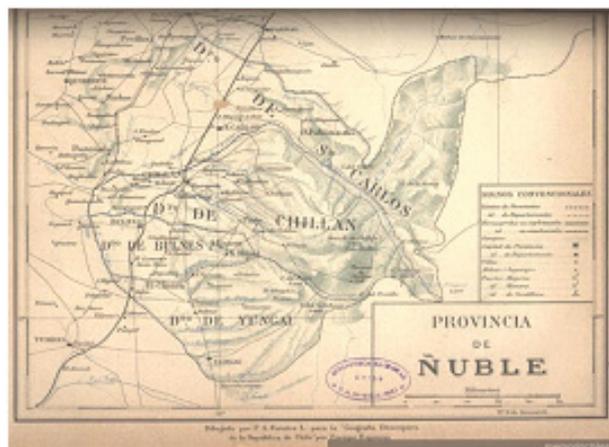


Figura 1. Chillán, provincia de Ñuble hacia 1885

Figure 1. Chillán, Ñuble province around 1885

Fuente: Enrique Espinoza, *Jeografía descriptiva de la república de Chile*, Imprenta i Encuadernación Barcelona, Santiago, 1897, mapa N° 30.  
Source: Enrique Espinoza, *Jeografía descriptiva de la república de Chile*, Imprenta i Encuadernación Barcelona, Santiago, 1897, map no. 30.

melman y Lavín, 2012). En palabras de Sarmiento, esto se traducía en “la escuela para todos; el colegio para los que pueden; la universidad para los que quieren”.

No obstante el carácter precario que presentó la instrucción primaria popular en el contexto de la organización republicana decimonónica, existió una preocupación desde el Estado por el desarrollo de este tipo de educación. En el interés por “moralizar y civilizar” a los sectores populares, la escuela pública se extendió a niños y niñas, sin distinción, en el afán de integrarlos a un orden social que requería de sujetos instruidos en saberes elementales, pero necesarios para actuar productivamente en la sociedad republicana. También, en un sentido cultural, la escuela primaria popular viene a constituirse en una institución facilitadora de la hegemonía cultural que requerían las élites, para imponer sus significaciones y visiones de mundo, a la vez que representarse como legítimos detentadores del poder (Egaña, 1994).

El acceso creciente de niñas a la educación pública demandó la presencia de un preceptorado femenino en la instrucción primaria. En rigor, las mujeres accedieron tempranamente al ejercicio de la docencia elemental, pero lo hacían desde la ayudantía y la carencia de formación pedagógica, puesto que antes de mediados del siglo XIX, solo existía la preparación institucionalizada para preceptores varones.

También, desde el debate político-educativo, la presencia de la mujer en la enseñanza encontraba un alto nivel de consenso, en tanto se apreciaba en el carácter femenino el despliegue de componentes socioafectivos, como el cuidado, dedicación y la moralidad, aspectos que representaban la prolongación de una maternidad “apostólica” hacia el espacio público, como era la escuela primaria. Estas aportaciones hacían de las labores de enseñanza un campo propicio para el preceptorado femenino. Aunque, *más allá* de esta noble razón, también se esgrimían argumentos de economía política que favorecían el ingreso femenino a la docencia primaria; se consideraba que las mujeres estaban dispuestas a trabajar por estipendios menores que los ofrecidos a los hombres por lo que con ello se podía contrarrestar una doble dificultad para la expansión de la instrucción pública, “por una parte, los costos de una educación primaria masiva para el pueblo y por otra, abordar el problema de la falta de interés de los varones para ejercer esta profesión” (Egaña, Salinas y Núñez, 2000, p. 105), considerando los bajos salarios que se cancelaban a la época.

De este modo, la confluencia de diversos factores de política educativa determinó una creciente demanda

de maestras para el trabajo docente, requerimiento que vino a ser reforzado con la fundación y expansión de las Escuelas Normales femeninas a partir de mediados del siglo XIX. Desde entonces, se inició un proceso histórico de larga data en el desarrollo del profesorado chileno, como es la paulatina feminización de la docencia primaria y las demandas por profesionalización de la actividad pedagógica, en donde las propias maestras organizadas se levantaron como protagonistas públicas, durante las primeras décadas del siglo XX.

## La escuela madre: Normal N° 1 de Santiago

Si bien el estatuto orgánico de 1813<sup>5</sup> reconocía la igualdad en la capacidad docente de hombres y mujeres, lo cierto es que, entre la élite de la época, predominaba el prejuicio sobre los efectos perniciosos de una educación escolar dirigida por mujeres. No obstante, con el correr del siglo XIX se fue formando convicción acerca de la necesidad de establecer una institución normalista que preparara preceptoras para la instrucción femenina en el país. La realidad educativa de mediados de siglo evidenciaba la escasez de educadoras competentes para enseñar en las escuelas primarias del país, generándose consenso en que la formación de preceptoras debía realizarse en una institución especializada y con métodos pedagógicos, para así conformar un cuerpo de docentes preparadas en un conocimiento más o menos homogéneo y al servicio de la educación del estado.

La idea de fundar un establecimiento que formara preceptoras normalistas favorecería, por un lado, la preparación de niñas de extracción popular que asistían a la escuela primaria pública y, por otra, aportaría a la creación de un nuevo espacio laboral para el desarrollo de la mujer pobre, una fuente de trabajo profesional que generaría grandes beneficios a la república, como bien lo planteaba Sarmiento:

*[...] Cien mujeres educadas, de aquellas que por su condición social pueden consagrarse a la enseñanza, serán una adquisición evidenciable para el país, pues aunque las familias acomodadas den alguna instrucción a sus hijas, queda sin trascendencia, i muere, digámoslo así, en las personas que la reciben, mientras que la que se supone dar el Gobierno, fructificaría reproduciéndose por la enseñanza, i difundiéndose por todos los extremos de la república (1853, p. 196).*

<sup>5</sup> El Reglamento fechado el 18 de junio de 1813 establecía en su artículo 15 que “Todo hombre o mujer que, a más de los maestros nombrados i costeados por el Estado, quiera enseñar primeras letras puede hacerlo pasando por las formalidades dispuestas [...] el Gobierno reconoce que en esto practican un servicio a la patria, mui recomendable” (Ponce, 1890, p. 412).

En perspectiva de los educacionistas, la formación docente femenina vendría a legitimar la función educadora de la mujer y contribuir al desarrollo de la instrucción primaria popular en el país. Las fuentes informan que, en la discusión del proyecto en el Senado, sectores conservadores y el Presidente de este cuerpo legislativo expresaron su oposición a tal idea (Muñoz, 1918; Labarca, 1939), pero a pesar de aquello el Gobierno decretó la creación de la Escuela Normal de Preceptoras, el 5 de enero de 1854.

La Escuela se estableció en Santiago, confiándose su dirección a las religiosas del Sagrado Corazón de Jesús, orden a la que se reconocía su experiencia formativa, tanto en Europa como en Estados Unidos, y por ser una congregación religiosa, se entendía, aseguraba los niveles de moralidad y la instrucción en el catecismo en que se formaría a las futuras maestras. Comenzó a funcionar con 40 alumnas en régimen de internado, admitiéndose jóvenes que provenían de diferentes provincias de la república, las que eran financiadas por el Gobierno con una beca de cien pesos anuales mientras durara su formación.

El plan de estudio que se estipulaba en el decreto fundacional comprendía la enseñanza de lectura y escritura, “dándose al mismo tiempo un conocimiento completo de los métodos de enseñanza mútua i simultánea” (Ponce, 1890, p. 272). El método de enseñanza mutua consideraba la formación de grupos, por parte de la maestra, dentro de un aula de clases; en cada grupo se designaba a la estudiante más aventajada para guiar y apoyar el aprendizaje de sus compañeras, permitiendo a la maestra focalizar su instrucción en las estudiantes que mayormente la requiriesen. Por su parte, el método simultáneo, de origen francés, entregaba a una sola maestra la enseñanza de un gran número de estudiantes, quienes eran distribuidos en un mismo nivel o grupo curso. También, el plan formativo contemplaba la enseñanza del dogma y moral religiosa, gramática castellana, aritmética y geografía, dibujo e historia y asignaturas de orden práctico como costura, bordado y otros trabajos de aguja.

En consideración a que la Escuela no estaba generando los resultados esperados, por ley de Instrucción Primaria de 1860 se introdujeron modificaciones al plan formativo original. Se extendió a cuatro años la formación regular, dedicando el último año al estudio teórico y práctico de la pedagogía. Asimismo, para fortalecer la formación práctica de las alumnas, se estableció la creación de una Escuela Anexa a la Normal, pretendiendo con ello “corregir el mal que nacía de la inexperiencia de las jóvenes que salían a reventar escuelas del Estado” (Memorias del Ministerio de Instrucción Pública, 1861, citado por Peña, 2000, p. 72).

La organización y carácter formativo de esta primera etapa de la Escuela, que comprende hasta el traspaso de su dirección a las pedagogas alemanas en 1883, han sido cuestionados por educacionistas e investigadores

en educación. En relación con la formación pedagógica entregada, se ha dicho de esta institución que no fue más que “un ensayo de escuela normal”, puesto que los

*Estadutos de una casa de monjas son incompatibles con un régimen de un seminario de maestras: la instrucción monjil, si la poseen las religiosas, no consueña con la preparación didáctica; ni la severidad de sus distribuciones se aviene con un plan de estudios regulares, salvedad hecha de una que otra orden que se dedica a la enseñanza (Muñoz, 1918, p. 141).*

En el mismo sentido, otra investigación ha planteado (Egaña, Salinas y Nuñez, 2000, p. 106) que esta Escuela no fue comparable ni en calidad ni en productividad a la Normal de hombres, pues su profesionalización era prácticamente inexistente, lo que impactaba negativamente en el aprendizaje de las niñas que asistían a las escuelas primarias y a la equiparación en derechos y condiciones laborales con el preceptorado masculino.

La mirada crítica a la labor de la Normal femenina de Santiago se relacionaba, además, con la escasa tasa de egreso que evidenció su quehacer educativo: de las 40 estudiantes que iniciaron la primera cohorte, solo 11 rindieron exámenes finales (1858). En la década posterior, se mantuvo una baja tasa de preceptoras graduadas. Lo cierto es que la Escuela demostraba un patrón de continuidad; un escaso número de preceptoras disponibles para atender a la instrucción pública primaria y un porcentaje de egresadas que no cubría las expectativas de las autoridades.

Por otra parte, las estudiantes que ingresaron a formarse como maestras eran en su mayoría de la capital, por lo que al egresar resultaba muy difícil destinar preceptoras al resto de las regiones del país, considerando la dificultad que significaba separar a corta edad a las egresadas de sus familias (Peña, 2000). Aquello contrariaba los planes gubernamentales de expandir la instrucción primaria pública al resto del país, promoviéndose desde el propio Gobierno la admisión de alumnas de provincia, a través de incentivos, como el financiamiento de viajes y traslados, además las becas de manutención.

No obstante, la postulación de alumnas de regiones siempre fue escasa en relación con las postulantes capitalinas, cuestión que se reflejaba en la carencia de preceptoras normalistas en los diversos territorios del país. En efecto, el predominio de un preceptorado femenino carente de formación regular será objeto de cuestionamiento por parte de los Visitadores de Escuelas que recorrían los departamentos y provincias del sur del país, los que recogían en los informes que se emitían a las autoridades educativas del nivel central. Desde esta dificultad, comenzó a proyectarse la idea de establecer una nueva Escuela Normal en el país.

## La primera formadora regional: La Escuela Normal del Sur

La expansión educativa en el país tuvo en las provincias sureñas de Concepción y Ñuble un foco de expresión relevante, durante la segunda mitad del siglo XIX, con un importante número de escuelas primarias y escolares matriculados, según evidencian estudios con información estadística de la educación primaria de la época (Ponce de León, 2010). Para el año 1865 estas provincias presentaban una estadística escolar significativa en el contexto del desarrollo educacional del país:

Considerando que a la época el país estaba dividido administrativamente en 25 provincias y que gran parte de las escuelas y alumnos matriculados se concentraban en el eje urbano central Santiago-Valparaíso, sobre el 30% nacional, se puede constatar la relevancia educativa de las provincias de Ñuble y Concepción, en tiempos en que se impulsaba el desarrollo de la instrucción primaria pública en el país. El número de escuelas existentes en Ñuble-Concepción bordea el 18% nacional, y el número de alumnos supera el 13% nacional.

En perspectiva geopolítica, las ciudades capitales de estas provincias, Concepción y Chillán, por su localización geográfica han sido caracterizadas como poblados de frontera, pues se conformaron como centros urbanos hispano-chilenos ubicados en el borde norte del territorio histórico del pueblo mapuche. Desde los tiempos coloniales, ambas ciudades desempeñaron un rol estratégico en las relaciones hispano-mapuche, tanto en el intercambio comercial como en la movilidad de personas que ingresaban y salían de la Araucanía.

Por su parte, la ciudad de Chillán agregó a lo anterior una larga tradición educativa evangelizadora hacia las comunidades mapuche, fundándose en ella el Colegio de Misiones y el Real Colegio de Naturales<sup>6</sup>, los que fueron organizados y mantenidos por las órdenes religiosas franciscanas y jesuitas (Leal, 2015).

**Tabla 1.** Escuelas y alumnos matriculados al año 1865 en Ñuble y Concepción

**Table 1.** Schools and students enrolled in 1865 in Ñuble and Concepción

Provincia	Número de escuelas	Porcentaje respecto del total nacional	Número de Alumnos matriculados	Porcentaje respecto del total nacional	Población en edad escolar	Porcentaje respecto del total nacional
Ñuble	77	7.4 %	3114	6.0 %	27.945	7.4 %
Concepción	107	10.3 %	3761	7.3 %	30.695	8.1 %
Total país	1036		51294		376.384	

Hacia 1840, en la ciudad solo había tres escuelas: una municipal de niños, otra bajo dependencia del Convento de San Francisco y una particular de niñas. En 1844 se fundó la primera escuela pública primaria denominada Escuela Modelo la que, en el año 1865, fue instituida como Escuela Superior de Hombres N° 1. Posteriormente, en 1850, se fundó en la ciudad la primera escuela de instrucción primaria pública para niñas. El año 1852 se instituyó una segunda escuela pública de niñas y al año siguiente otra institución: el Colegio Provincial de Niñas, que sería reemplazada, en 1861, por la Escuela Superior de Mujeres (Basterrica, 2015). Los datos anteriores muestran la creciente expansión de la instrucción primaria en Chillán y, particularmente, de las escuelas femeninas que comenzaban a predominar en la ciudad, situación que hacía necesaria la presencia de preceptoras femeninas que formaran a estas cohortes estudiantiles que asistían regularmente a las escuelas de la ciudad. Y no solo en los establecimientos de la ciudad, sino también en las escuelas mixtas que se formaban en los campos de la provincia.

En un contexto donde la presencia de maestras competentes e idóneas, representaba una necesidad para avanzar en la expansión de la instrucción pública en el territorio, las autoridades gubernativas decidieron fundar la Escuela Normal de Preceptoras del Sur, estableciéndose, con ello, la primera institución formadora de docentes de carácter regional. Por decreto del 9 de marzo de 1871, se estipuló su establecimiento en la ciudad de Chillán, aunque en el mismo decreto de fundación se puede evidenciar que era de interés gubernativo que la Escuela incorporase estudiantes de las provincias aledañas del sur, para ampliar hacia territorios fronterizos su influencia educativa. Es así como, el sistema de admisión combinaba un régimen de internado con la presencia de estudiantes externas; para el caso de las estudiantes internadas se establecieron,

*ocho becas gratuitas que se crean en el establecimiento i que se distribuirán de esta forma: dos jóvenes pobres del departamento de Chillan residentes fuera de la ciudad, e igual número para jóvenes del departamento de San Carlos i de las provincias de Concepción i Arauco (Ponce, 1890, p. 278).*

La organización y dirección de la Escuela fue concedida a la educadora Mercedes Cervelló quien poseía una trayectoria como formadora en Chillán y había demostrado un destacado desempeño docente, según lo expresaban sistemáticamente los informes de los Visitadores del Departamento a fines de los años 50 y comienzos de los años 60.

<sup>6</sup> Con la instalación de estos colegios en la ciudad, se buscaba instruir en la fe y en la lengua castellana a los hijos de longkos mapuche.

La maestra Cervelló había fundado en 1845 un colegio de niñas que sostuvo por un tiempo de diez años y, desde 1855 a 1871, dirigió la Escuela Superior de Chillán (Labarca, 1939).

Se ha enunciado como una especificidad de esta institución formadora de preceptoras su carácter laico, por haber quedado bajo la tutela de una educadora no religiosa (Egaña, Salinas y Nuñez, 2000). Aunque esta condición solo duró un breve tiempo, pues a partir de 1874 se entregó la dirección a las religiosas del Sagrado Corazón, las mismas que dirigían la Normal de Santiago, quedando como directora de la institución la religiosa Carolina von Lommessen (García, 2008). A la educadora Cervelló, por su parte, el gobierno la envió a organizar y dirigir la Escuela Normal de la Serena, cuya apertura ocurrió el año 1874.

Respecto de su plan formativo, se estipuló que en la Escuela se iba a seguir el sistema de enseñanza simultánea y que la formación, teórica y práctica, duraría un tiempo de tres años. En la siguiente tabla se pueden visualizar las asignaturas introducidas en este plan curricular y su relación con la “escuela madre” de Santiago:

**Tabla 2.** Planes formativos de la Normal de Santiago y la de Chillán

**Table 2.** Training plans of the Normal School of Santiago and Chillán

Nivel	Escuela Normal de Preceptoras Santiago	Nivel	Escuela Normal de Preceptoras de Chillán
Primer año	Lectura gramática castellana, caligrafía santa, Catecismo Aritmética Jeografía Física Música vocal Labores de mano, costura y bordado.	Primer año	Lectura razonada. Caligrafía. Gramática castellana (1ª parte del texto) dictado. Aritmética. Repaso general de este ramo. Religión. Repaso general con explicación del catecismo. Jeografía física i nociones sobre el sistema planetario. Labores de mano, tejidos de diversas clases. Elementos de historia natural. Música e idiomas.
Segundo año	Lectura gramática castellana santa, Catecismo Jeografía de Chile, Historia de Chile Aritmética Labores de mano, costura y bordado.	Segundo año	Lectura de prosa i verso. Recitación, elocución. Caligrafía. Ejercicios de letras de adorno. Gramática castellana (segunda parte), redacción de cartas. Aritmética. Ejercicios de las diversas operaciones por medio de resolución de problemas. Teoría del sistema métrico. Religión. Primer año de fundamentos de la fe. Cosmografía, primer año. Labores de mano. Música vocal. Solfeo, ejercicios metódicos en la escala i canto de coros. Pedagogía teórica i práctica que comprenderá: en cuanto a la primera, ideas generales sobre educación; la misión de la institutriz, su carácter i deberes; nociones sobre organización escolar; higiene de la escuela; disciplina i método; i respecto de la segunda, la clasificación i anotación de las alumnas, enseñanza del silabario i lectura en general, i de la escritura. Idiomas.
Tercer año	Lectura, prosa y poesía; gramática castellana santa, Catecismo Historia de Chile Aritmética Labores de mano, costura y bordado.	Tercer año	Escritura de cuentas, planillas i principios de teneduría de libros. Dibujo. Idiomas. Ejercicios de redacción i composición. Aritmética i elementos de geometría. Religión, segundo año. Cosmografía, segundo año. Labores de mano. Música. Continuación del solfeo, dúos, tríos, cánones. Enseñanza de los primeros ejercicios por las alumnas en la escuela de aplicación. Pedagogía. Segunda parte que comprende el estudio de los mejores sistemas de enseñanza de aritmética, gramática, geografía, religión i el ejercicio práctico de las mismas alumnas en la escuela de aplicación. Lecciones orales.
Cuarto Año	Nociones de cosmografía física Horticultura Pedagogía teórica i práctica Labores de mano, costura y bordado.		

Se considera a este plan de estudios como de “tendencia menos colonial”, de “amplitud de miras” (Labarca, 1939, p. 138), como una versión mejorada en relación con su par santiaguina. De hecho, un formador reconocido por su experiencia en la dirección de escuelas normales como José María Muñoz escribe en su *Historia Elemental de la Pedagogía Chilena*:

*El plan de estudio de esta escuela denota ya un concepto avanzado, en orden a la preparación científica, literaria, pedagógica i metódica. En él se dió cabida a la geometría, a la jeografía física, a la historia natural, nociones de cosmografía, idiomas, recitación, redacción de cartas, composición, música vocal, tejidos, pedagogía teórica i práctica; además, idea de la metodología especial (Muñoz, 1918, p. 142).*

En líneas generales se presenta un mayor número de asignaturas, ampliándose los ámbitos del conocimiento que vienen a aportar a la formación de las maestras, aunque se mantienen asignaturas vinculadas a la religión y al catecismo, lo que puede explicar su “tendencia menos colonial”.

La dimensión práctica que se pretendía trabajar en esta institución se refleja en el propio decreto de fundación, cuando ordena en su artículo 6°, que anexa al establecimiento habrá una escuela de aplicación y que en ella se ejercitarán todas las alumnas internas y aquellas que desearan obtener el diploma de preceptoras.

No obstante, el aporte educativo regional que generaba la Escuela Normal del Sur, el Ministro de Instrucción de la época don Miguel Luis Amunátegui informaba en la Memoria Anual del Ministerio sobre la suspensión de su funcionamiento, a partir de marzo de 1878, por las necesidades económicas que tenía el gobierno (Egaña, 1994).

Poco tiempo después, en marzo de 1882, se dictó un decreto donde se estipuló su restablecimiento, aunque por aquel entonces no se estableció en la ciudad de Chillán, sino que fue trasladada y establecida en la ciudad cercana de Concepción (Labarca, 1939, p. 184). Con posterioridad, se inauguró una nueva institución formadora de preceptores en la ciudad, la Escuela Normal de Hombres de Chillán, el año 1888, institución que en ningún caso puede considerarse como una continuación de la Normal del Sur, pues su propósito era la formación de un preceptorado masculino bajo la filosofía educativa de la pedagogía alemana, que por entonces se introdujo con gran entusiasmo en el país.

Respecto de la generación y aporte formativo de maestras preparadas para atender a la instrucción pública primaria, que se expandía en los poblados del sur, el decreto de restablecimiento entrega una valiosa información sobre el número de egresadas que presenta la Escuela durante la

administración de la congregación religiosa, exponiendo que “durante los cuatro años que esta escuela estuvo confiada a la dirección de las religiosas del Sagrado Corazón de Jesús de Chillán, produjo veinticuatro alumnas aptas para reir escuelas primarias...” (Ponce, 1890, p. 283).

Si bien este dato se focaliza solo en el tiempo en que la Escuela estuvo bajo la administración de las religiosas, no considerando los tres años de la dirección de Mercedes Cervelló, podemos inferir que este número de egresadas debe ser el total en sus siete años de funcionamiento, de acuerdo con los tres años de formación que contemplaba el plan de estudio. Las fuentes disponibles no nos permiten conocer si a la partida de la directora Cervelló hubo alguna egresada. Aunque en términos cuantitativos, la cifra parece no ser mayormente relevante, cualitativamente significaba disponer de docentes especializadas que irradiarían conocimiento pedagógico en las comunidades educativas donde les correspondía desempeñarse. Considerando la carencia de formadoras especializadas a la época, una preceptora formada institucionalmente impactaba con su enseñanza en cientos de jóvenes aprendices, tal como lo planteaba Sarmiento hacia 1853, difundiendo conocimiento y disciplina por los territorios de la provincia de Ñuble, pero también en aquellos espacios fronterizos ubicados al norte y al sur del río Biobío.

## Consideraciones finales

La formación del preceptorado femenino de manera formal en Escuelas Normales se enmarca en una política educativa de expansión de la instrucción pública en el país. El acceso creciente de niñas a la escuela primaria popular, desde mediados del siglo XIX, influyó en la demanda por maestras con preparación institucionalizada, a tal punto que su participación en la docencia primaria se hizo mayoritaria a fines de esta centuria.

En tal sentido, la fundación de la Escuela Normal de Preceptoras del Sur sin duda marca un hito en la historia de la formación del profesorado en Chile, puesto que con ella se inicia un proceso de descentralización de la institucionalidad formadora de docentes que conducirá a la creación de una serie de escuelas normales a lo largo del país, en lo que resta del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX. Que haya sido la ciudad de Chillán la elegida, no es producto de la casualidad, sino fruto de una larga tradición educativa y formadora que proviene desde la época colonial e inicios de la República y por ser representada como un centro urbano estratégico para la expansión cultural y educativa hacia las poblaciones del sur, bastión de la chilenidad ubicada al borde norte de la frontera chileno-mapuche, territorio indígena hacia don-

de el Estado chileno buscó expandirse, particularmente, durante la segunda mitad de la centuria decimonónica.

Por otra parte, la organización y plan formativo de esta Escuela constituyó una expresión de la influencia educativa francesa en el país, dada su impronta curricular enciclopédica que colocaba énfasis en la repetición y memorización en los procesos de aprendizaje, así como el uso del método de enseñanza simultánea para la instrucción en escuelas primarias. Por cierto será una de sus últimas expresiones a nivel de formación normalista en el país, pues a partir de 1883 comienza una nueva etapa en la educación chilena, con la incorporación de los métodos de la pedagogía alemana en los distintos ámbitos del sistema educativo. La influencia o “embrujamiento alemán”, como lo llamó un ensayista de la época, representará un nuevo horizonte en la formación docente en Chile.

Por último, es de justicia relevar la especificidad histórica y educativa de esta institución formadora de maestras en el país y su aporte al desarrollo educativo de las regiones del sur, para destacarla como una institución singular y pionera en la provincia de Ñuble, con propósitos y características específicas que la harán distinta a la posterior Escuela Normal de Hombres que se formará en la ciudad de Chillán, a fines de los ochenta del siglo XIX.

## Referencias

- ACEVEDO, A. 2015. Escolarización de la enseñanza y formación de maestros: El contexto sociopolítico en la Reforma Instruccionista del Estado Soberano de Santander (1863-1870), preámbulo de las Escuelas Normales en Colombia. *RHELA: Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17(25):51-68. <https://doi.org/10.19053/01227238.3811>
- BASTERRICA, J. 2015. El desarrollo urbano de Chillán desde 1835. In: A. Cartes (ed.), *Chillán: Las artes y los días*. Concepción, Ediciones del Archivo Histórico de Concepción, p. 44-81.
- EGAÑA, M. 2000. *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: Una práctica de política estatal*. Santiago, LOM Ediciones, 256 p.
- EGAÑA, M.; SALINAS, C.; NÚÑEZ, I. 2000. Feminización y primera profesionalización del trabajo docente en las escuelas primarias, 1860-1930. *Pensamiento Educativo*, 26:91-127.
- EGAÑA, M. 1994. *Espacio escolar y actores en la educación primaria popular en el siglo XIX en Chile*. Santiago, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación-PIIE, 166 p.
- GARCÍA, E. 2008. Las congregaciones religiosas en la historia de la educación chilena. *Pensamiento Educativo*, 42:43-56.
- LABARCA, A. 1939. *Historia de la enseñanza en Chile*. Santiago, Imprenta Universitaria, 364 p.
- LEAL, C. 2015. La presencia de la Iglesia Católica en Chillán: El Colegio de Misioneros y el Real Colegio de Naturales. In: A. Cartes (ed.), *Chillán: Las artes y los días*. Concepción, Ediciones del Archivo Histórico de Concepción, p. 124-139.
- MUÑOZ, J. 1918. *Historia elemental de la Pedagogía Chilena*. Santiago, Sociedad Imprenta y Litografía Universo, 300 p.
- NÚÑEZ, I. 2007. La profesión docente en Chile: saberes e identidades

- en su historia. *Pensamiento Educativo*, 41:149-164.
- PENÑA, M. 2000. “Hijas amadas de la patria”: *Historia de la Escuela Normal de Preceptoras de Santiago, 1854-1883*. Tesis para optar al grado de Licenciado en Historia. Santiago, Pontificia Universidad Católica de Chile, 149 p.
- PONCE DE LEÓN, M. 2010. La llegada de la escuela y la llegada a la escuela: La extensión de la educación primaria en Chile, 1840-1907. *Historia*, 43:449-486.
- PONCE, M. 1890. *Prontuario de Legislación Escolar: Recopilación de Leyes, Decretos, Circulares i Resoluciones sobre Instrucción Primaria*. Santiago, Imprenta Ercilla, 494 p.
- SÁNCHEZ, C. 2000. El surgimiento de los Estados-Nación y las políticas pedagógicas como herramientas de integración social y de control en Iberoamérica en el siglo XIX. In: A. Roig (ed.), *El pensamiento social y político iberoamericano del siglo XIX*. Madrid, Trotta, p. 109-126.
- SARMIENTO, D. 1853. Escuela normal de mujeres. *El Monitor de las Escuelas Primarias*, 7:193-196.
- TURRA-DÍAZ, O.; TORRES, A. 2017. Instrucción pública y demanda por preceptores normalistas en la Araucanía del siglo XIX. *RHELA: Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 19(28):129-148. <https://doi.org/10.19053/01227238.6244>
- TURRA-DÍAZ, O.; CATRIQUIR, D.; VALDÉS, M. 2017. La identidad negada: Historia y subalternización cultural desde testimonios escolares mapuche. *Cadernos de Pesquisa*, 47(163):342-356. <https://doi.org/10.1590/198053143644>
- ZEMELMAN, M.; LAVÍN, S. 2012. Formación Normalista versus Formación Docente Universitaria: un rescate histórico de aprendizajes y desafíos en educación. *Revista ISEES*, 11:17-41.

Submitido em: 29/11/2019

Aceito em: 17/01/2020